

A RELAÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO NO AMBIENTE ESCOLAR COM A FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS.

Cláudia Peres Barbosa JORGE³⁴ (UEL/Bolsista Capes).

RESUMO: este trabalho visa a estudar as diversas maneiras por meio das quais as propostas de letramento literário podem contribuir com as práticas escolares, visando desenvolver uma perspectiva crítica, a partir da análise-interpretativa da crônica “Muribeca”, do poema “O Bicho o” e do documentário “Ilha das Flores”, sobretudo no que diz respeito à construção histórica de um grupo social “marginalizado” em uma sociedade em que ainda prevalece um discurso conservador. O tema será pesquisado tomando como referências teóricas os estudos de Cosson (2012) sobre a relação entre o letramento literário escolar e a formação de um leitor crítico. Na escola nota-se uma limitação dos saberes e do trabalho com a literatura, reduzindo seu estudo a períodos literários, ao contexto histórico, às características de estilo e autores principais sem se deter na própria leitura do texto literário. Pretendo, dessa forma, contribuir com um instrumental teórico-metodológico que auxilie os professores de LP na formação de leitores críticos no Ensino Básico.

Palavras-chave: letramento literário; formação de leitores; formação de professores.

³⁴ Endereço eletrônico: claudiapbjorge@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

A qualidade da Educação Básica tem sido tema de grandes debates nos últimos tempos no cenário nacional. A disciplina de Língua Portuguesa demarca importante espaço no currículo escolar, assim possui destaque nas políticas públicas educacionais, a exemplo do seu papel nas avaliações em larga escala, como a prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica³⁵.

Ao mesmo tempo, observamos a ausência da formação crítica dos estudantes que sofrem os efeitos alienantes da indústria cultural midiática, fazendo com que os espaços de reflexão e interesse político sejam cada vez mais reduzidos. Assistimos à reprodução das construções ideológicas das sociedades modernas, que trazem em seu bojo papéis previamente definidos e estereotipados, tidos como naturais, desconsiderando todo o conjunto de elementos/interesses subjacentes que permeiam essas construções - como a reprodução das representações identitárias de grupos sociais marginalizados (mulher, negro, “pobre”).

Por sua vez, no ensino de literatura e na formação do leitor, manifesta-se a primazia de um modelo teórico de assimilação de técnicas, que envolve a categorização do tempo e do espaço, narrador e personagens, marcado pela ausência de relações de subjetividade e da produção de uma leitura autônoma. Estudiosos que observam o tratamento do texto literário no contexto escolar, como Lajolo (1993), Soares (2001) e Cosson (2012), evidenciam o caráter limitado dessa atividade, que historicamente tem dado ênfase à leitura de fragmentos

³⁵ A Prova Brasil e o Saeb são instrumentos de avaliação do sistema educacional brasileiro criados para auxiliar no desenvolvimento e implementação de políticas públicas educacionais. São aplicadas a cada dois anos a alunos de séries finais de ciclos da Educação Básica: 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (Prova Brasil) e também 3º ano do Ensino Médio (Saeb). São avaliadas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Disponível em: www.inep.gov.br



de obras, estudos históricos de períodos literários, características de estilo, autores principais, sem se deter propriamente em questões de abordagem do texto literário em si.

Com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de leitores autônomos e críticos, capazes de refletir sobre questões sociais de sua realidade, de reconhecer e compreender posições, lugares sociais, culturais e ideológicos diferentes dos seus, este trabalho objetiva elaborar uma proposta de ensino de língua portuguesa e literatura, focalizando as séries finais do ensino fundamental II.

2. LETRAMENTO LITERÁRIO

O estudioso Cosson (2012), com a finalidade de enfocar uma nova perspectiva para a leitura do texto literário, propõe o uso do termo *letramento literário*, correspondente ao processo de letramento que se dá através dos textos literários. Esse processo abrange uma dimensão distinta do uso da escrita e também uma forma de assegurar seu real domínio. Nesse sentido, “a literatura, seja pela leitura, seja pela escritura, consiste exatamente em uma exploração das potencialidades da linguagem, da palavra e da escrita, que não tem paralelo em outra atividade humana” (COSSON, 2012, p.16).

É importante ressaltar que o letramento literário pode acontecer, também, fora do ambiente escolar, porém a escola, enquanto agência cultural e agência de letramento, tem sido o principal canal entre aluno/leitura/literatura. Portanto, através da escola, por conseguinte, da mediação do professor, o aluno será capaz de realizar uma leitura proficiente do texto literário.

De acordo com as propostas dos PCNs³⁶, é preciso distanciar-se do uso da literatura como “expedientes para servir ao ensino das boas maneiras, dos hábitos de

³⁶ *Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCNS foram elaborados para difundir os princípios da reforma curricular e orientar os professores na busca de novas abordagens e metodologias.*



higiene, dos deveres do cidadão, dos tópicos gramaticais, das receitas desgastadas do prazer do texto, etc.” (BRASIL, 1997, p.30). Da mesma forma observam que:

Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1997, p.30).

Entretanto, a literatura parece enfrentar um dos seus momentos mais difíceis na escola. Pesquisas atuais ³⁷ mostram que, para muitos professores e estudiosos da área de Letras, “a literatura só se mantém na escola por força da tradição e inércia curricular” (COSSON, 2012, p.20), e a justificativa para essa afirmação é que, na atualidade, a pluralidade dos textos, a onipresença das imagens, a multiplicidade de manifestações culturais, entre outras características da sociedade contemporânea, fortalecem o enfraquecimento do uso dos textos literários na escola atual.

Diante destas observações, podemos constatar que o que prevalece na escola ainda é o pensamento sobre o uso da literatura como matéria educativa, a qual antecede a existência da escola formal. Ou seja, a leitura literária presente no meio escolar prevê objetivos claros, os quais estão relacionados basicamente ao ensino-aprendizagem de língua materna – análise linguística e, ou limitando o texto literário a fragmentos, estudos de períodos históricos, estilos, autores principais, sem focalizar questões de abordagem do texto literário em si.

Como alternativa, Cosson (2012) defende a perspectiva do letramento literário enquanto trabalho de leitura literária na escola, como podemos observar:

[...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária tem a função de nos ajudar a ler melhor, não apenas porque possibilita a criação do hábito de leitura ou porque seja prazerosa, mas

³⁷ Pesquisa realizada pelo professor Cosson (2012) durante aulas de Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa do curso de Pedagogia.



sim, e sobretudo, porque nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito pela linguagem. (COSSON, 2012, p.30).

Neste contexto, o estudioso propõe uma prática constituída por quatro sequências básicas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

A motivação deve acontecer de modo que o professor prepare o aluno para a entrada no texto, ou seja, a leitura na escola demanda uma preparação, uma antecipação. De acordo com Cosson (2012), “a construção de uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um texto é uma das maneiras usuais de construção da motivação” (p.55).

Na etapa de introdução, é relevante uma breve apresentação da obra e do autor - justificar a escolha da obra, porém sem antecipar a história, pois poderia eliminar o prazer da descoberta. O contato físico é fundamental no processo de reconhecimento da obra, pois temos que considerar que muitos não são leitores e não costumam manusear uma obra literária.

A etapa final do processo de leitura, a interpretação, deve se constituir a partir das inferências construídas durante o percurso, para assim chegar à composição do sentido do texto, pautado na comunicação que envolve autor, leitor e comunidade.

Desta forma, as propostas dos Estudos do Letramento Literário e dos Documentos Oficiais, que visam capacitar o aluno para uma possível compreensão do mundo, parecem distantes da sala de aula. Neste sentido, é fundamental que a leitura literária na escola constitua o texto literário como o centro das práticas literárias a partir da leitura efetiva dos textos como forma essencial na construção do sentido, e não com respostas prontas, estruturadas.

Ressaltamos que as quatro fases ilustradas, brevemente até o momento, serão abordadas novamente na proposta pedagógica.



2.1 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

A escola é um espaço importante para discussões e possíveis (des)construções de representações sociais e identitárias. Trabalhar com obras envolvendo temas em que as minorias aparecem como sujeito do seu discurso significa dar visibilidade a vozes silenciadas.

Partimos do pressuposto de que a leitura deve ser trabalhada dentro de um contexto histórico, político, econômico e social. Neste sentido, buscamos selecionar obras que tratam de temas, os quais possibilitem o contato com questões de diversidade sociocultural, abertura para discussão dos conteúdos, podendo ampliar a percepção dos significados e a interpretação crítica.

Ressaltamos que a sala de aula é um espaço no qual a diversidade está presente, configurando um lugar de construção de representações sociais. É no contato com o outro que identidades vão sendo construídas, por isso a importância de uma abordagem responsável e heterogênea.

A pesquisadora Lajolo (1997) postula a concepção de leitura literária como um objeto multidisciplinar e transversal, ilustrado no fragmento do texto de Barthes (1980):

Se não sei por excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas deveriam ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário (BARTHES, 1980 apud Lajolo, 1997, p.11).

O trabalho com o texto literário exige situações em que questionamentos e divergências possam ser abertos para discussões na escola. Para que isso aconteça, Paiva (2008) evidencia a relevância da concepção de leitura do professor para o trabalho com a leitura literária, seu nível de importância para a formação de sensibilidades e de ampliação de mundo no alunado refletirá nas práticas significativas de leitura literária.



Neste sentido, buscar textos que proporcionem reflexões acerca do discurso hegemônico, presente na atual sociedade, no qual informações são bombardeadas pela indústria cultural e pela multiplicidade de canais, que produzem opiniões rasas e consensuais; fica evidente a necessidade da presença do professor leitor enquanto mediador na problematização de questões sociais e na produção de condições de compreensão das formações históricas, políticas e dos discursos a elas relacionados, capaz de criar este espaço de reflexão.

O termo utilizado anteriormente, professor-leitor mediador, refere-se à necessidade de reconhecimento deste professor enquanto sujeito-leitor, ou seja, sua experiência de leitura, seu repertório, sua capacidade de análise crítica dos textos, o que se constituirá em um significativo ponto de partida.

Cabe ressaltar que o trabalho com leituras não acontece de forma efetiva se o professor não tiver domínio e envolvimento com o conteúdo, pois a leitura é ampliada quando os textos nos provocam e correspondem a alguns significados. Assim, destaca Paiva (2008):

Em seu repertório de leituras, que será compartilhado com seus alunos, o professor precisa romper fronteiras. Precisa, por exemplo, ampliar seu conceito de poesia, abarcando a diversidade dos gêneros poéticos, não se limitando apenas às configurações tradicionais. O trabalho com letras de música e com gêneros poéticos de tradição oral (adivinhas, parlendas, quadrinhas, etc.) abre caminho para outras produções culturais que também têm sido abordadas no processo de escolarização. Isso não quer dizer que vamos excluir a poesia erudita ou a autores canonizados, pois, na verdade, há uma circulação entre diferentes esferas da cultura. (PAIVA, 2008, p. 117).

A pesquisadora Colomer (2007) ilustra a importância do compartilhamento como uma forma de aproximação da leitura literária na escola: “A leitura literária na escola, pode-se afirmar, cada vez com maior segurança e de maneira pormenorizada, que a leitura compartilhada é a base de formação de leitores” (COLOMER, 2007, p.106).



3. PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Os projetos de letramento, que são referenciados nos Documentos Oficiais, podem ser considerados como ferramentas organizadoras e norteadoras do trabalho docente e beneficiam “o necessário compromisso do aluno com a sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas são definidas apenas pelo professor” (BRASIL, 1998, p.87). De acordo com os PCNs, a prática atinge um amplo valor pedagógico, já que são pautados no desenvolvimento de atividades de leitura e de escrita com a finalidade de uma prática social. A pesquisadora Kleiman (2000) define projeto de letramento como “um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (p.16).

Acreditamos que o ensino de literatura deve abarcar toda manifestação artística, de qualquer grupo social, veiculada por diversos suportes, orais ou escritos. Nesse sentido, ressaltamos que o projeto de letramento contempla tais anseios, pois pode ser pautado no desenvolvimento de atividades de leitura e escrita com o intuito de uma prática social, isso pode significar a ampliação das atividades em situações fora do contexto escolar.

A questão não é abandonar o cânone, mas sim incluir outras manifestações artísticas. Assim, a proposta de intervenção elaborada neste trabalho adota o projeto de letramento como base metodológica, pois envolve uma “atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns” (KLEIMAN, 2007, p.5).



Neste capítulo, primeiramente, iremos apresentar a contextualização do documentário, uma breve análise do conto e do poema, utilizados na proposta. Em seguida, discorreremos sobre a proposta de intervenção pedagógica com base na proposta do Letramento Literário (COSSON, 2002) e nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs (2008).

3.1 APRESENTAÇÃO DOS TEXTOS DA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Ilha das Flores (1989) é de um documentário com duração de 13 minutos, produzido por Mônica Schmiedt, Giba Assis Brasil e Nôra Gulart, com roteiro de Jorge Furtado. O título “Ilha das Flores” refere-se a um lixão localizado na cidade de Porto Alegre. Apresenta, em seu enredo, a trajetória de um tomate, desde a colheita, o descarte por uma dona de casa, até a chegada ao lixão da ilha, onde crianças disputam alimentos que sequer serviriam de comida para os porcos. Os temas abordados pelo curta estão relacionados ao consumismo, desperdício, desigualdade social, fome, pobreza e miséria humana.

O conto Muribeca foi escrito pelo autor pernambucano Marcelino Freire, o qual escreveu também *Era Odito* (1998/2002) e *Balé Ralé* (2003), e organizou a antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século*.

No conto selecionado, que faz parte do livro *Angu de sangue*, publicado em 2000, Marcelino Freire apresenta-nos as dificuldades enfrentadas diariamente por sujeitos que vivem à margem da sociedade. Essas dificuldades são expostas no conto por meio da voz de uma mulher, catadora de lixo, que reclama o fim do lixão do qual ela tira seu sustento e de sua família. A personagem-narradora reclama que seus filhos não terão mais brinquedos, nem livros e que seu marido ficará desempregado, caso o lixão seja eliminado:



É a vida da gente o lixo. E por que é que agora querem tirar ele da gente? O que é que eu vou dizer pras crianças? Que não tem mais brinquedo? Que acabou o calçado? Que não tem mais história, livro, desenho?

E o meu marido, o que vai fazer? Nada? Como ele vai viver sem as garrafas, sem as latas, sem as caixas? Vai perambular pela rua, roubar pra comer?

E o que eu vou cozinhar agora? (FREIRE, 2005).

Toda a narrativa é construída com recurso da linguagem oral a partir de monólogo interior, como se esta personagem estivesse sido flagrada no momento em que falava.

Através da voz da catadora de lixo, que parece conversar com o leitor, a história vai se desenhando e as denúncias vão sendo feitas. Também, por meio desta mesma voz, conseguimos saber muito sobre quem é a personagem, afinal, o registro da sua fala não corresponde à variedade padrão, caracterizando a personagem como uma pessoa pertencente à camada socioeconômica baixa e com pouca escolaridade.

Isso fica evidente por meio da seleção lexical da personagem que usa a variedade não padrão da língua:

O que é que eu vou dizer pras crianças?

o moço tá servido?

A gente já tá acostumado.

A gente é só ficar calado (FREIRE, 2005).

No conto, mesmo fazendo uso de uma linguagem simples, permeada por traços da oralidade e que refletem a variante estigmatizada da língua, percebemos que a catadora de lixo planejou muito bem sua fala. Ela tinha uma intenção ao dizer o que disse, intenção de denunciar, sem demagogia, algo que acreditava ser injusto, afinal era do lixo que ela tirava seu sustento; assim, a personagem foi fazendo suas escolhas



lexicais, visando convencer seu interlocutor de que tirar-lhes o lixão seria como tirar-lhes a vida.

Prova disto, ela inicia fazendo uma introdução da situação, falando dos benefícios do lixo e afirmando que é dele que ela sobrevive, em seguida expõe o problema, dizendo que querem lhes tirar o lixão.

No desenvolvimento de seu texto, a catadora utiliza-se de argumentos para convencer seu interlocutor de que tirar o lixão seria injusto, fala sobre o governo, da descrença nas promessas feitas e denuncia crimes praticados.

Finaliza reafirmando que depende do lixo para sobreviver e dizendo que nunca tirarão o lixão deles.

Ao focar a percepção de uma catadora de lixo, o conto apresenta uma nova perspectiva da situação de miséria em que ela vive que vai contra o senso comum. A mulher não quer sair daquela situação, da vida que leva, como percebemos por meio de sua fala, é considerado boa, o desespero dela diante da notícia do fim do lixão, ela não vê outra forma de sobreviver que não seja aquela e não tem chances de viver de outra forma:

Isso tudo aqui é uma festa. Os meninos, as meninas naquele alvoroço, pulando em cima de arroz, feijão. Ajudando a escolher. A gente já conhece o que é bom de longe, só pela cara do caminhão. Tem uns que vêm direto de supermercado, açougue. Que dia na vida a gente vai conseguir carne tão barato? Bisteca, filé, chã-de-dentro – o moço tá servido? (FREIRE, 2005).

O autor denuncia de forma irônica a situação da catadora, cujo discurso é naturalizado como se a situação daquela família fosse confortável e normal.

Marcelino Freire, ao escrever Muribeca (2005), teve a sensibilidade de expor um ponto de vista diferente do da maioria das pessoas comuns. Qualquer ser humano imaginaria que quem vive em uma situação de miséria como esta personagem sonhe com uma vida nova, com uma casa para morar, com um trabalho, com um salário todo



mês, afinal, quem vive nas condições em que esta mulher vive sofre diariamente preconceitos e não é valorizado pela sociedade. Mas a personagem enxerga a vida de forma diferente e sente medo, insegurança diante da mudança, não acredita mais em promessas políticas.

Esta pode ser a visão de um leitor não autônomo que não consegue perceber a ironia do texto, considerando aquela condição como a melhor opção para a família de catadores.

Por meio da fala de uma personagem sem nome, que representa um tipo social, uma classe excluída e marginalizada, o conto traz uma realidade atual dos grandes centros urbanos, realidade que passa despercebida por uma sociedade cega e preconceituosa que faz questão de não enxergá-la ou fingir que ela não existe.

Já o poema O Bicho (1943), de Manuel Bandeira, destaca em sua poesia social, sem meias palavras, as condições miseráveis da realidade das ruas na contemporaneidade, em que um ser humano é igualado a um animal faminto. O poema é composto por quatro estrofes, sendo três tercetos e um monóstico, consegue com precisão destacar uma trágica realidade presente na cidade, o que observamos na leitura:

O Bicho

Vi ontem um bicho
Na imundície do pátio
Catando comida entre os detritos.

Quando achava alguma coisa,
Não examinava nem cheirava:
Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,



Não era um gato,
Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

Manuel Bandeira (2007)

As condições sub-humanas em que o homem marginalizado vive em nossa sociedade, sendo esquecido e igualado a bicho, evidenciado nos primeiros versos do poema: “O bicho/ Vi ontem um bicho/na imundície do pátio/ Catando comida entre os detritos”; estes relatos evidenciam o olhar de descaso com a situação de miséria do homem que tal como um bicho se alimenta de restos.

Nos versos seis, sete e oito, a irracionalidade de quem passa fome é demonstrada, reproduzindo um homem diante da calamidade: “Quando achava alguma coisa/ Não examinava nem cheirava: Engolia com voracidade”.

O recurso de gradação utilizado no oitavo, nono e décimo verso rebaixa a figura do homem a animais e, ironicamente, são animais domesticados.

Consideramos o poema um desenho preciso da realidade que testemunhamos cotidianamente nas grandes cidades em que é exposta a desigualdade econômica e social que separa a humanidade.

3.2 PROJETO DE LETRAMENTO LITERÁRIO

Neste projeto, baseamo-nos na proposta de Letramento Literário de Cosson (2012), e nas Diretrizes Curriculares Estaduais – DCEs (2008). Como recurso didático, adotamos a perspectiva de Cosson (2012), que propõe uma Sequência Básica constituída a partir de quatro passos, a saber: motivação, introdução, leitura e interpretação. Abaixo, apresentamos a construção do projeto.



A *motivação* deve acontecer de modo que o professor prepare o aluno para a entrada do texto, ou seja, a leitura literária não tem apenas um caminho e o diálogo da leitura pode ser iniciado de diversas maneiras.

A escolha do documentário “Ilhas das Flores” como forma de motivação acontece pela proximidade temática com os outros textos, visto que todos abordam a desigualdade social e a miséria dos grandes centros. Assim, essa atividade atua como maneira de ativar os conhecimentos prévios do aluno, inserindo-o no contexto do tema abordado.

Cumprido destacar que as DCEs também ressaltam como importante o momento da motivação. No que concerne ao trato literário, adotam o “Método Recepional” (2008) como uma das perspectivas e consideramos que alguns pontos seguem análogos à perspectiva de Cosson (2012), aqui adotada. Nas DCE’s essa etapa é sugerida como *determinação do horizonte de expectativa do aluno/leitor*, que servirá de base para aproximação dos alunos com a leitura, ampliando seu conhecimento de mundo.

Esse primeiro contato com o tema pode ser o ponto de partida para o diálogo com o jovem leitor, em atenção à possibilidade de expandir discussões acerca do reconhecimento de diferentes ideologias. O professor pode solicitar que os alunos anotem as principais considerações sobre o documentário, as quais devem ser lidas pela turma. A atividade pode ser uma alternativa ao professor para mediar futuros debates, ao final da prática.

A próxima etapa da proposta é a apresentação do conto, em que o professor deve justificar, brevemente, a escolha da obra, apontar algumas características do autor e do gênero conto, porém sem antecipar a história, pois poderia eliminar o prazer da descoberta. Esse primeiro contato com o texto é fundamental no processo de



reconhecimento da obra, pois temos que considerar que muitos não são leitores e não costumam manusear uma obra literária³⁸.

Vale lembrar que é essencial que o professor não se estenda no processo de introdução da obra, uma vez que sua função é motivar o aluno a uma leitura efetiva da obra.

Por se tratar de texto curto, a leitura do conto deverá ser feita durante a aula. É relevante que esta etapa seja individual e silenciosa, pois espera-se que o aluno faça associações pessoais com o texto, como lembrar de algum episódio e fazer relação com o documentário trabalhado anteriormente, ou seja, relacionar o texto com situações sociais conhecidas, ou seja, fazer uma conexão entre texto e mundo.

Após a leitura individual, o professor pode propor um debate, buscando dialogar sobre os vários posicionamentos apresentados pela turma. É provável que no caso do conto “Muribeca” os alunos não percebam a ironia do texto, apresentado na análise do trabalho, portanto cabe ao professor orientar questionamentos e também, a autoavaliação de uma leitura reflexiva. Na proposta das DCEs, esta etapa é apontada como *questionamento do horizonte de expectativas*.

A etapa final do processo de leitura, a interpretação do aluno deve se constituir a partir das inferências construídas durante o percurso, para assim chegar à composição do sentido do texto, pautado na comunicação que envolve autor, leitor e comunidade.

O professor pode dividir os alunos em grupos para uma leitura solidária, ou seja, uma leitura compartilhada de impressões. Nesta etapa, ressaltar o papel do narrador na construção da ironia presente no texto.

³⁸ A apresentação física não pode deixar de acontecer; no caso das obras de Freire (2005), por serem contemporâneas, não são tão acessíveis, portanto cabe ao professor providenciá-las.



Essa etapa dialoga com a perspectiva apontada no método recepcional de *ampliação do horizonte de expectativas*, em que, a partir da leitura oferecida e dos questionamentos surgidos durante o projeto, os alunos tomam consciência das mudanças e das novas aquisições, levando-os a uma ampliação de seus conhecimentos.

De acordo com a proposta de Cosson (2012), a sequência básica se encerra na etapa da interpretação, porém acreditamos que uma atividade complementar como fechamento seria outra maneira de concluir o processo, já que neste momento os alunos estarão com uma visão ampliada sobre o assunto trabalhado.

Para este fim, escolhemos o poema “O Bicho”, de Manuel Bandeira, pela proximidade do tema e da necessidade de expandir diferentes gêneros literários, uma vez que no ensino fundamental II o trabalho com poesia é pouco explorado.

O intuito desta atividade é permitir que o aluno “experimente” uma nova forma textual de modo significativo. Não cabe nesta atividade estudar a estrutura do poema ou o modo da sua construção, pois a finalidade da leitura é aproximar o aluno-leitor do significado mais amplo do poema, neste sentido,

É fundamental que exercícios e atividades trabalhem elementos do texto que contribuam para um relacionamento mais intenso dos alunos com aquele texto particular e que, como uma espécie de subproduto da atividade ou do exercício, fique a inspiração e caminho para o inter-relacionamento daquele texto com todos os outros conhecimentos daquele leitor. (LAJOLO, 1997, p.51)

Esta etapa pode ser considerada como de reflexão e conclusão dos trabalhos, ou seja, o momento de analisar criticamente os encontros e desencontros das tarefas e das discussões realizadas durante o processo.

A proposta de trabalho deve ser iniciada com a leitura do poema feita em voz alta pelo professor. No segundo momento, os alunos individualmente interpretam a poesia através de um desenho, que deverá ser apresentado aos colegas e a partir destes



iniciar discussões. Posteriormente, os desenhos podem ser expostos em um mural na escola ou somente na sala de aula.

Outra sugestão é que o professor apresente o autor e contextualize a época e o local em que o poema foi escrito, pois a partir disso outras reflexões podem ser abertas, pois o poema foi escrito após a segunda guerra mundial, quando o país passava por transformações políticas e econômicas, de modo semelhante ao contexto sócio-histórico atual.

Para complementar essa proposta, sugerir uma atividade de escrita, como a elaboração de um poema escrito por grupos cuja a produção pode ser embasada nos desenhos já construídos pela turma e, posteriormente, expostos juntos.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, a perspectiva do Letramento Literário pode contribuir para uma orientação do ensino de literatura na escola, uma vez que tais estudos focalizam as práticas socioculturais de letramento e sua vinculação com as mudanças de ordem política, social, ideológica e cognitiva.

O posicionamento do professor diante do trabalho com a leitura, respeitando o texto literário em sua integridade, considerando e ampliando o conhecimento de mundo do seu aluno, será fundamental para uma leitura crítica do texto. Cabe ao professor/educador apreender a ideologia implícita nas obras de ficção para que ensine seus alunos a ler sem ficarem a mercê daquilo que leem (COLOMER, 2007, p.119).

A proposta pedagógica, aqui apresentada, deve ser um incentivo para novas possibilidades de trabalho com a leitura literária em sala de aula, focalizando no desenvolvimento do leitor crítico; espera-se que isto transpasse os muros da escola para uma formação humana.



REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Manuel. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FREIRE, Marcelino. **Angu de sangue**. 2. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.
- LAJOLO, Marisa. **Do Mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 1997.
- KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.
- PAIVA, Aparecida (Org.). **Literatura fora da caixa: o PNBE na escola distribuição e leitura**. São Paulo: Ed. UNESP, 2012.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação básica: língua portuguesa**. Curitiba: SEED, 2008.
- PAULINO, Graça. Algumas especificidades da leitura literária. In: PAIVA, Aparecida et al. (Org.). **Leituras literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceali; Autêntica, 2008.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.
- Sítio: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/documentario-ilha-das-flores.htm>. Acesso: 09/07/2016, às 14h53m.
- <http://www.casacinepoa.com.br/os-filmes/roteiros/ilha-das-flores-texto-original>. Acesso: 09/07/2016, às 15: 35

